

# La educación en debate

#11

Suplemento

unipe: UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA BUENOS AIRES

## Treinta años de reformas educativas

por Myriam Southwell\*

Las distintas miradas sobre la escuela argentina suelen estar impregnadas de posiciones contradictorias que dicen –incluso en la misma conversación– que nada cambia en ella, que es muy difícil transformarla y al mismo tiempo que la escuela ya no es lo que era. Desde 1983 hubo, a nivel nacional, transformaciones estructurales (1). Este relato, de larga duración, permite bosquejar a grandes rasgos los modos de presencia del Estado Nacional que configuraron escenarios distintos.

El panorama de la apertura democrática mostró una situación desoladora en relación con la educación en el conjunto del territorio. Se puso de manifiesto la brutal interrupción que había significado la dictadura, desbaratando las experiencias alternativas, la producción teórico-conceptual pedagógica, el registro de la información del sistema, las revisiones ya iniciadas de los elementos tradicionales que era necesario reformar. La actuación militar había plasmado notoriamente la intención de interrumpir las funciones interventoras y reguladoras por parte del Estado y para ello la Iglesia Católica proveyó de caudal ideológico a la dictadura. La discusión del rol del Estado Nacional como principal responsable y regulador de la política educativa tenía ya una historia de disputas de al menos un siglo de duración, cuando la Iglesia pasó a un segundo plano en el momento en que Argentina fue avanzando –trabajosamente y en un camino poco lineal– en la constitución de un sistema de instrucción pública centralizado por la Nación entre fines del siglo XIX y comienzos del XX. Desde entonces,

la Iglesia Católica, aun desde una posición no hegemónica, había intervenido en el debate educacional, cuestionando lo que entendía como un “monopolio” estatal o una posición contraria a la “libertad”.

Así, la intervención dictatorial se posicionó frente a ese modelo de funcionamiento estatal y educativo que se había empezado a desarrollar en la segunda mitad del siglo XIX, se había logrado des-

**Ni igual que siempre, ni completamente alterada, la escuela es también hija de su tiempo. Es una buena noticia.**

plegar al promediar el siglo XX y, para la segunda mitad, ya presentaba signos de insuficiencia, crisis y necesidad de renovación. Puso en cuestión la potente articulación de los ejes centrales que habían organizado el sistema educacional argentino: la primacía centralizadora del Estado, su carácter laico, la cobertura nacional (se produce la transferencia de servicios educativos a las provincias), y el lugar secundario otorgado a la iniciativa privada. Como resultado de esas decisiones, la educación dejó de ser una razón de Estado para pasar a ser una razón individual, cuestionando la intervención estatal y haciendo prevalecer a los particulares (2).

Frente a este panorama, y en un marco en el que el alfonsinismo construyó su hegemonía alrededor del significativo “democracia” (“Con la democracia se come, se cura y se educa”), el radicalismo centró su intervención educativa en torno a tres ejes. Por un lado, era necesario restable-

cer ese sistema educativo que gozaba de prestigio en la memoria social de los argentinos, que había sido muy eficaz para sectores medios y bajos en condiciones de progreso y que, a la vez, requería ser renovado. En buena medida, el gobierno fue constituyendo su identidad como resultado contingente de una disputa sobre las interpretaciones del ayer, el futuro deseado y los medios para alcanzarlo. Así, la política educativa de esos años buscó recuperar el sistema educativo preexistente, ampliando su cobertura y generando mecanismos para la participación de la “comunidad educativa” dentro de las instituciones. Por ejemplo, aumentando la cantidad de vacantes en los diversos establecimientos, reabriendo instituciones que habían sido cerradas por el régimen dictatorial y ampliando el alcance geográfico de ese sistema.

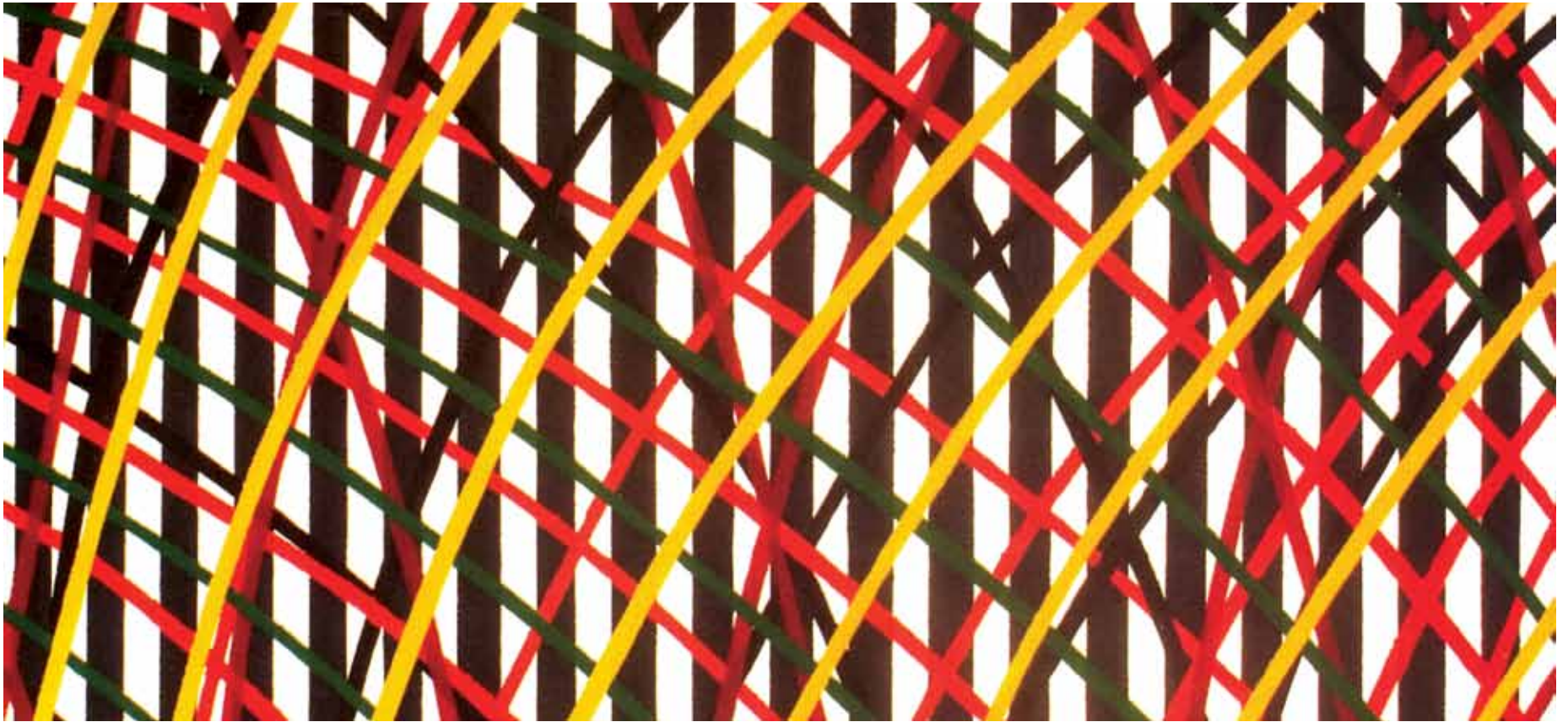
Un segundo elemento fuerte en las preocupaciones del gobierno radical fue la reapertura, normalización y ampliación del acceso a las universidades que el país poseía. Una buena parte de sus esfuerzos educacionales se concentraron en este sector, reabriendo carreras, sosteniendo la gratuidad y el ingreso irrestricto como política de democratización, a la par de la normalización de los mecanismos de representación y una mucho más gradual renovación de los profesores que habían estado comprometidos con el régimen dictatorial. El primer gobierno post-dictatorial buscó establecer un límite respecto del pasado como condición para la emergencia de un nuevo régimen político, a partir de fijar un antagonismo que cristalizara una frontera temporal y política a la vez.

El tercer elemento para destacar se vincula con los modos en los que fue conducida la intensa movilización social –impensable durante los duros días de la represión militar– y los efectos de la convicción de que el establecimiento del Estado de Derecho y las instituciones ligadas a la representación y la soberanía políticas

generarían un nuevo orden democrático. En esa lógica se convocó para debatir y definir el futuro educacional a un evento que prometía ser central: el Congreso Pedagógico Nacional, instancia que tuvo a buena parte de la sociedad debatiendo durante tres años acerca de qué y cómo deseaba enseñar a sus nuevas generaciones (3). La convocatoria se basó en una particular fantasía social: si de un congreso con características globales similares (el de 1882, que se cristalizó en la Ley 1.420 aprobada en 1884 y que mantenía vigencia aún en 1984) habían emergido debates y regulaciones que ordenaron el sistema educacional durante un siglo, otro congreso podría permitir un proceso parecido. El gobierno puso en funcionamiento su propuesta, aunque sobreestimando las condiciones que ese estado deliberativo podía generar; partía del optimismo acerca de un sujeto civil democrático supuestamente ya constituido. En el Congreso Pedagógico –al que se sumaron posiciones conservadoras de distintas vertientes–, el contendiente más decidido fue la Iglesia Católica, que entendió esa instancia como un intento por parte del gobierno para fortalecer principios “secularistas” y se manifestaba preocupada por la posibilidad de reducción de la participación privada en la oferta y administración educacional que se había consolidado desde tiempo atrás. Por ello, organizó su argumentación alrededor de la idea de pluralismo. Invocaba esa noción para disputar con aquello que presentaba como el monopolio del Estado en materia educacional. Rápidamente, se hizo evidente que el gobierno no condujo el debate en el que habría cifrado expectativas para recrear el sistema educacional. Cuando el Congreso terminó, sin haber obtenido más que declaraciones de mayoría y de minoría para todos los temas centrales, prác- →

### Leer y escribir

“La alfabetización ciudadana es el problema más político de todos los problemas políticos que tiene la educación. El acceso a la cultura letrada sigue cercenado para ciertos sectores. Más allá de las reformas y de los pasos importantes que se dieron en los diseños curriculares, seguimos sin resolver el problema de la alfabetización en las aulas. Seguimos teniendo muchísimos chicos que fracasan porque no logran aprender a leer y a escribir. Y la escuela no está pudiendo enseñarles. A mí me parece que éste es el mayor problema que tenemos.” (Mariela Rosney, inspectora de Educación Primaria en San Vicente)

Tullio de Sagastizábal, *Sangre, sudor y lágrimas*, 1999 (Gentileza Colección Banco Provincia)

→ ticamente también terminaba el gobierno de Alfonsín.

### Estados mínimos

La situación de profunda crisis económica y política en la que finalizó el mandato de Raúl Alfonsín, le permitió al gobierno entrante plantear que la recuperación institucional ya no podía conducirse a través de la deliberación política, sino a través de una sustantiva reestructuración económica. Esta posición marcó todas las medidas desarrolladas por el gobierno de Carlos Menem. La política perdió su centralidad como lugar de interrogación y de propuesta, y la función de la integración fue puesta en la presunta regulación que establecería el mercado. El discurso que generó las condiciones de posibilidad de este proceso configuró su fuerza alrededor de la afirmación de la “falla del estatismo”. Como resultado de este nuevo imaginario, el rol del Estado fue –en buena medida– legislar para remover los restos de sus funciones intervencionistas y replegarse a las funciones más ligadas a la administración y a la gestión entendida en términos “técnicos”.

Ese gobierno generó una modificación sustantiva del sistema educativo con el que se contaba, y ello se vio expresado en tres leyes que transformaron la organización educativa conocida: la Ley de Transferencia (1992), la Ley Federal de Educación (1993) y la Ley de Educación Superior (1995). A través de ellas se desconcentra el sistema educativo nacional; ahora dependía de cada jurisdicción. Si bien se había comenzado esta tendencia en décadas previas, se realizó en ese momento de manera más generalizada y se terminó de configurar un escenario donde el Ministerio Educativo Nacional dejaba de tener injerencia directa sobre las escuelas. También operaba en ellas la transformación conceptual que modificaba el propósito de la igualdad educativa por el de equidad: convalidaba la gestión privada de las escuelas (incluso dejaba abierta la puerta al arancelamiento de estudios superiores) en pie de igualdad con las de gestión pública y gratuita, y se abría paso al desdibujamiento del Estado como principal garante y supervisor del servicio educativo, incluyendo la participación de otros

actores institucionales y comunitarios, entre muchas otras modificaciones.

Para que esto fuera posible, el menemismo conjugó la retórica de la “falla del estatismo” con ciertas referencias al federalismo y las injusticias de un país centralista, con el fin de sostener la desconcentración del sistema educativo y la primacía de los “dictados” de la economía, los imperativos de la gestión eficiente y el ajuste de los recursos, que se articulaban con la noción de estabilidad económica que parecía ser el organizador central de su política.

### El siglo XXI

El gobierno de Fernando de la Rúa no realizó modificaciones sustantivas en los aspectos políticos estructurales y normativos del sistema educativo. Pero otro lugar comenzó a ser desplegado para el Estado a partir de 2003, por parte de Néstor Kirchner, en el medio del estropicio que había dejado la transición entre el siglo XX y el XXI. La gestión educacional estatal de esos años se enfrentó con la necesidad de hacer mucho en el contexto de que se le habían ido quitando casi todos los instrumentos de acción y de orientación más directa. El 2006 fue un año decisivo, en el que un nuevo modo de vincular el Estado con la política educativa se expresó en dos nuevas leyes, la de Financiamiento Educativo y una nueva Ley Nacional de Educación que reemplazó a la Ley Federal de 1993. La primera de ellas regeneró el vínculo entre el Estado Nacional y las provincias para atender y crecer en el financiamiento educativo y cumplir el propósito de destinar el 6% de PBI para educación, objetivo ya planteado en la Ley Federal de Educación pero que recién se cumplió en el 2010.

La Ley Nacional de Educación cumplió con un interés muy extendido: reemplazar a la Ley Federal. Además, introdujo un elemento crucial para la democratización educacional: la obligatoriedad del nivel secundario y el compromiso del Estado para esa universalización. La nueva legislación no estuvo exenta de discusiones, dado que –sobre todo en ámbitos académicos– si bien se reconocían su necesidad y sus elementos positivos, causaba preocupación la amplia inclusión de

las familias en su articulado (se restituyó así la discusión sobre el “derecho natural” de las familias que se había formulado en el siglo XIX con la discusión de la Ley 1.420). Es un debate saludable, porque pone en el centro el rol del Estado como quien asume las decisiones sobre lo colectivo, interpreta cuáles deben ser las acciones para el bienestar común y las impulsa para todos. Ésa es una manera de definir la política, una noción y acción central en el ciclo del kirchnerismo.

A su vez, los gobiernos de Néstor y Cristina Kirchner repusieron la idea fuerza de la igualdad impulsada por distintas políticas sociales: la Asignación Universal por Hijo y la distribución masiva de netbooks fueron –entre otras– políticas que tienen un impacto significativo en el acompañamiento de la universalización de la escuela.

La restitución del lugar del Estado ha sido, sin dudas, una marca del período de gobierno que se desarrolla desde 2003. Se trata, además, de un Estado activo, que se revisa a sí mismo, que puede ver en su intervención y regulación un modo de equilibrar las desigualdades y responder a los desamparos. Una de las cosas que dejó como resultado la etapa final del siglo XX ha sido también la dispersión y pluralización de agentes educadores: el reforzamiento de algunos actores clásicos como la Iglesia Católica, la implicación de organizaciones civiles en el desarrollo de iniciativas escolares, el surgimiento de otros actores vinculados a otras congregaciones religiosas, propuestas innovadoras desarrolladas por movimientos de trabajadores y de desocupados (de los que la escuela tradicional tendrá mucho que aprender), etcétera. Se podría decir que Argentina experimenta una etapa similar a la que vivió en la época de entreguerras, donde el sistema educativo desarrollado por el liberalismo del siglo XIX se había mostrado muy eficaz en algunos terrenos, pero también había dejado fuera de consideración la formación para ciertos sectores de la población –como los saberes del trabajo, entre otras cosas– y ese vacío era llenado por organizaciones populares, por iglesias, por agrupaciones de inmigrantes y por el mutualismo. Esa demanda, que encontró maneras pequeñas de dar-

se cabida y organizar esas necesidades, se constituyó hacia la década de 1940 en una fuerte interpelación al Estado que debió absorber, impulsar y rearticular esas experiencias que habían sido ensayadas por la sociedad civil. Esa incorporación a un marco más general fue otro ingrediente de la fortaleza que fue desarrollando.

### Futuro

Probablemente quede un camino abierto para avanzar en la agenda educativa aún pendiente, para lo que habrá que echar mano de la audacia. Un desafío que se está abordando es revisar aquellos aspectos de la escuela que son en sí mismos obstáculos para la incorporación plena de todos. Generar políticas para el bienestar y la inclusión es un deber de los Estados, así como basar esas políticas en conocimiento científico, lo que a veces puede ir a contramano de la opinión pública. En este sentido, la política educativa podrá ir avanzando en hacer algo de “contracultura” –como se ha producido en algunos aspectos de la política económica, institucional, social– donde las decisiones no estén restringidas a lo disponible, a las prioridades impulsadas por las agendas internacionales y a la presión desarrollada por la agenda contingente de la opinión pública para la restitución de fórmulas ya ensayadas. Treinta años es mucho y se ha recorrido un camino sinuoso, con muchos aprendizajes, que obligan a dejar de lado las opciones fáciles, como buscar restituir presuntos pasados gloriosos –que mostraron no serlo para todos– y pensar con audacia en el futuro que se quiere legar a las nuevas generaciones. Ni igual que siempre, ni completamente alterada, la escuela es también “hija de su tiempo”, y esa es siempre una buena noticia. ■

1. Se trata de una mirada parcial porque no incluye a los estados provinciales y no aborda las reformas curriculares ni otros aspectos de la cotidianidad de la escuela.

2. Myriam Southwell, *Educational discourses in post-dictatorial Argentina –1983-2000–* (tesis doctoral), Universidad de Essex, Inglaterra, 2001.

3. Aunque fue convocado en 1984, el CPN comenzó en abril de 1986 y sesionó hasta marzo de 1988.

\*Investigadora UNIFE/FLACSO.

DANIEL FILMUS, SENADOR NACIONAL Y EX MINISTRO DE EDUCACIÓN

# “Los chicos ya no piden Golpes”

por Diego Rosemberg\*

Daniel Filmus es uno de los mayores responsables de la política educativa de los últimos 30 años. Fue director general de Educación de la Ciudad de Buenos Aires bajo la intendencia de Carlos Grosso y, en los 90, asesoró a la titular nacional del área Susana Decibe. También dirigió FLACSO, donde realizó múltiples investigaciones utilizadas como insumo para la planificación educativa. Más tarde asumió como secretario de Educación porteño del gobierno de Aníbal Ibarra y fue ministro de Educación durante el primer gobierno kirchnerista. Ahora integra la Comisión de Educación del Senado.

¿Qué tensiones hubo en la política educativa tras la dictadura?

Alfonsín tenía que democratizar el sistema educativo; normalizó la universalidad, levantó la censura y las persecuciones. Pero pudo cambiar las formas, no los contenidos. En la dictadura, los profesores enseñaban contenidos perimidos y mantenían el orden con disciplina rígida. Al cambiar sólo las formas se dio cierta anarquía, porque no se apasionaba a los chicos con los contenidos. Entonces hubo una tensión entre quienes pedían volver al viejo orden y los que querían transformar la educación. El radicalismo intentó cambiarla en el Congreso Pedagógico. Pero la participación ciudadana no orientada que propuso no previó que los grupos formados en la dictadura eran más organizados. Por eso triunfaron los conservadores.

¿Qué huella dejó la dictadura que aún no se logró revertir?

La dictadura fragmentó la educación: escuelas para pobres, para clase media y para ricos. La escuela pública comenzó a vaciarse de sectores medios y altos. La masificación de la escuela privada se mantiene; para revertirla hacen falta muchos años. Si hay capacidad de ahorro familiar, surge la idea de que el mercado resuelve mejor la educación. Sea así o no, se convierte en real; porque los que van a las privadas tienen mayor capital cultural inicial y por eso producen un mejor resultado. Cambiamos la mirada sobre el Estado pero en la educación no; hay muchas cosas, entre ellas la conflictividad docente, que repercuten en contra.

¿Por qué no baja la conflictividad docente?

Fui funcionario porteño y nacional sin huelgas, excepto cuando asesinaron a Carlos Fuentealba, en 2007. Asumí con siete provincias sin pagar los sueldos y algunos chicos pasaban de grado por decreto a causa de los paros. Hoy es totalmente distinto. Bajó la conflictividad, aunque no llegó al nivel deseado; depende de si los gremialistas ven o no que perjudica a la educación pública. En el menemismo lo vieron: la Carpa

Blanca respondió al agotamiento de los paros de sesenta días tras diez años sin aumento. La huelga es un derecho, pero convertirla en el primer mecanismo de discusión salarial es desmesurado. Nosotros recuperamos el estatuto docente y la paritaria nacional –recién en 2012 por primera vez no hubo acuerdo–, creamos un fondo compensador para las provincias más pobres: antes, la diferencia entre la que menos pagaba a sus docentes y la que más era de 1 a 4; ahora es de 1 a 1,7.

¿La descentralización de los 90 determinó esas inequidades?

En el Congreso Pedagógico las provincias pidieron transferir las escuelas. Era legítimo, la Constitución les da la potestad de la educación. Las primarias ya habían sido transferidas por la dictadura, quedaban las medias. Y se hizo con la peor lógica neoliberal: transferencia sin recursos. Tampoco se tendrían que haber transferido los profesados, se perdió una herramienta de igualación entre las provincias: la formación de formadores.

¿Eso fue lo peor de las reformas menemistas?

La Ley Federal aumentó la obligatoriedad de la educación a diez años e impactó muchísimo en la matrícula. Pero se hizo con el mismo dinero; por ende, se deterioró la educación. Otra cosa grave fue eliminar la educación técnica. Además, se cambió la estructura del sistema y se dejó –con los EGB y los polimodales– a cada provincia aplicarla como quisiera. Según el lugar, la primaria podía tener 6, 7, 8 o 9 años: lo que se aprendía en siete años, ahora es en nueve.

La inclusión en la escuela es la idea fuerza del kirchnerismo. Pero, ¿todos aprenden?

Es un engaño que vengan más chicos si bajamos el nivel. Hay dos temas pendientes: bajar a cuatro y tres años el ingreso al sistema educativo de los más pobres y solucionar los problemas con la finalización de la secundaria. Hasta el ciclo básico secundario van casi todos; después hay un drenaje. Pusimos medio millón de becas para estudiar y sin embargo los chicos elegían trabajar porque necesitaban un salario para comer. Con la Asignación Universal por Hijo, los varones dejaron el trabajo para volver al aula. Pero las mujeres –madres adolescentes– no: volvieron a sus casas para cuidar a los chicos. Hacen falta políticas para ellas. Pero ningún país sale en menos de 20 años de una crisis educativa como la de Argentina. Igual hubo avances: dictamos cinco leyes que nadie discute (ver recuadro), y haber tenido 30 años de democracia y que los chicos no pidan golpes de Estado se lo debemos en gran parte a la escuela. ■

\*Periodista, editor de la revista *Tema (Uno)* de la UNIFE, docente de la Universidad de Buenos Aires.

LAURA MARRONE, GREMIALISTA

# Recuperar el sistema nacional

por Diego Herrera\*

Laura Marrone inició su carrera docente en 1971 en la provincia de Córdoba y estuvo detenida tres años durante la última dictadura militar. En 1983 se incorporó a una escuela primaria de Villa Soldati, ciudad de Buenos Aires, donde se jubiló. Entre 1987 y 1989 fue vicepresidenta de la Unión de Maestros Primarios. Hoy es secretaria de Asuntos Pedagógicos de la Asociación Docente de Enseñanza Media y Superior (ADEMYS) y trabaja en el nivel terciario de la provincia de Buenos Aires. En todos estos años, desarrolló una mirada contundente sobre las transformaciones en el campo educativo desde el retorno de la democracia.

Marrone señala que durante la gestión alfonsinista “repercutió una recuperación de derechos democráticos, la participación de los jóvenes en los centros de estudiantes y los docentes, quienes a su vez pudieron volver a organizarse sindicalmente. Esto también se expresó en un cierto cambio en los contenidos porque se incorporaron los derechos humanos y la defensa de los regímenes constitucionales democráticos. Fue el período en que enseñábamos a votar en las escuelas porque nadie sabía cómo hacerlo”. Si bien Marrone destaca que no hubo un verdadero rediseño de la educación, los resultados del Congreso Pedagógico convocado en 1984 –en el que terminó por predominar la posición de la Iglesia y de los sectores privatistas– “fueron uno de los pilares para la reforma educativa que luego se plasmó en los 90”.

Con el menemismo, completa Marrone, empezó un segundo período en el que tendría lugar una reforma educativa de signo neoliberal y ligada a los lineamientos de los organismos internacionales. Según Marrone, la lógica de esta reforma consistió en liberar a los Estados nacionales del compromiso de sostener los sistemas educativos y se ejecu-

tó en los hechos con la transferencia de los servicios nacionales a las provincias. Además, dice, implicó la reformulación de las currículas para ajustar la relación del sistema educativo con la demanda de la producción, de acuerdo con los planes del Banco Mundial y del FMI: “No se quiso desarrollar la educación media y por eso las secundarias fueron las que menos fondos recibieron”. Pero la desarticulación de la demanda social tal vez haya sido la dimensión menos reconocida: “Los sistemas educativos nacionales no sólo se habían vuelto muy costosos, sino que además constituían una herramienta de debilitamiento de los gobiernos nacionales. Ocho millones de estudiantes más 600.000 docentes provocaban que un reclamo salarial fuera directamente dirigido hacia un gobierno que temblaba”.

La desarticulación de la demanda nacional –argumenta la gremialista– se logra cuando los salarios pasan a ser definidos en cada provincia: “Nunca más hubo una huelga nacional, sólo algún paro aislado. Todos los reclamos fueron provinciales, llegando algunas provincias a huelgas de hasta dos meses porque sus docentes pasaban hasta seis meses sin cobrar”. Además, en esta dimensión se incluiría la contención social: “Se busca que las escuelas puedan ser un lugar de *parking* de la juventud que no tiene salida laboral, que se alargue cada vez más la permanencia en el sistema educativo aunque se aprenda menos y los títulos cada vez valgan menos”.

En cuanto a la Ley Nacional de Educación, Marrone indica que existen fuertes líneas de continuidad con la reforma menemista: “Con la Ley 26.206 el financiamiento sigue estando en manos de las provincias y el presupuesto para el sistema educativo sigue siendo mínimo. Hay que decir que la Nación sólo aporta el 30%, el resto lo hacen las provincias”. Además, alerta sobre el crecimiento sostenido de la oferta privada: “A nivel nacional, las escuelas privadas hoy tienen el 28% de la matrícula, con picos del 51% en la Ciudad de Buenos Aires y del 35% en la Provincia de Buenos Aires”. Y añade: “Al mismo tiempo que se incorpora al nivel secundario a sectores que antes no iban a la escuela, el Estado facilita la huida de la educación pública a la clase media, que no quiere compartir banco con la pobreza, en uno de los pocos espacios públicos que quedan en pie”.

Con el fin de lograr una transformación efectiva del sistema educativo, la dirigente de ADEMYS propone reformular la jornada laboral para que incluya la capacitación en servicio: “La formación continua no puede depender de la voluntad individual del docente que quiere ascender o titularizar y se mata para hacer un cursito que en lo posible sea cerca de su casa y que dé buen puntaje”. Pero, sobre todo, reclama la recuperación del sistema educativo único nacional y la supresión de los subsidios a las escuelas privadas: “La escuela pública no puede tener sólo la matrícula de los sectores más empobrecidos. Tiene que ser un espacio donde estén todos los sectores sociales, eso colaboraría para una verdadera socialización del conocimiento. Es posible si nos ponemos las pilas, como dicen los chicos”, concluye. ■

\*Licenciado en Ciencias de la Comunicación (UBA) y docente; colabora con el equipo editorial de UNIFE.

## Indiscutibles

“Impulsamos cinco leyes que nadie discute. La primera es la garantía nacional del salario docente y se estableció el mínimo de 180 días de clases. Si una provincia no puede pagar salarios, los paga la Nación. La segunda es la Ley de Educación Técnica y la tercera es la de Financiamiento Educativo: el 6,5% del PIB para el área. Después volvimos a la estructura de primaria y secundaria, que ahora es obligatoria, igual que la sala de cuatro. Por último, la Ley de Educación Sexual Integral. Queda pendiente una nueva Ley de Educación Superior.” (Daniel Filmus, ex ministro de Educación)

MARÍA INÉS FAHEY, DIRECTORA

# Reforzar lazos con la comunidad

Testigo de los vaivenes del sistema educativo nacional durante los últimos treinta y cinco años, la directora de la Escuela Primaria N° 15 de Ezeiza, María Inés Fahey, reflexiona: “De repente aparecía una reforma pero todavía subsistían en la institución los resabios de la escuela moderna. Entonces había que confrontar de alguna manera las nuevas pautas con lo que quedaba de la vieja escuela”.

Fahey interpreta que los cambios en la educación operados en los últimos años fueron de mayor calidad porque, además de visualizar la diversidad cultural y el problema del fracaso escolar, permitieron pensar en los alumnos con sobriedad y en situaciones de vulnerabilidad educativa. “En la época de Alfonsín la escuela tenía una función más asistencialista. Si bien todavía conserva esta característica, lo hace a partir de brindar un espacio institucional de protección: que el alumno sienta que hay otro con quien identificarse y con el cual puede contar”, sostiene. De esta manera, agrega, habría una recuperación de la función educadora de la escuela sin perder de vista que “estamos frente a un sujeto de derecho que al mismo tiempo requiere afecto y protección”.

Con respecto a las reformas efectuadas durante el menemismo, Fahey asume una postura crítica y rescata que algunos de sus efectos negativos pudieron revertirse durante estos años. “En la década del 90 hubo cuestiones que podrían haber sido positivas pero se quedaron en la superficie. Por eso me parece que buscar la obligatoriedad de la escuela secundaria y plantearse otros objetivos fue importante”, subraya. Y completa: “La palabra del alumno, que hasta ese momento no tenía voz, empieza a ser tomada en cuenta”.

Sin embargo, también las reformas más recientes parecen tropezar con obstáculos instalados en el aula desde hace largo tiempo: “Persiste una tendencia a la homogenización más allá de que una esté constantemente trabajando en la diversidad cultural y la multiculturalidad”. Así, de acuerdo con Fahey, la formación académica resulta fundamental para revertir ciertas formaciones ideológicas que aún estructuran las prácticas de numerosos docentes. Por otra parte, para que el cambio termine por concretarse, la docente insiste en la necesidad de “establecer una interrelación entre la escuela y la comunidad en que se inserta para definir el conjunto de valores, creencias y saberes necesarios para la socialización escolar”.

A partir de su experiencia como docente en la escuela secundaria, Fahey también opina sobre la tendencia a la universalización de la educación en este nivel: “El tema de la inclusión de alguna manera se está llevando a cabo, pero no me atrevería a afirmar que se está cumpliendo ampliamente. En tanto y en cuanto subsistan ideologías ancladas en la modernidad, es muy difícil acelerar la transformación”. El actual proceso de transición, advierte, requiere flexibilizar un formato escolar que aun no puede dar respuesta a una alta tasa de deserción escolar y a un bajo nivel de retención e ingreso. “Hay obstáculos para posibilitar la escolarización de grupos de orígenes socioculturales diferentes a los que proponía la escuela elitista moderna”, piensa la docente, y se horroriza cuando escucha decir a algún colega: “Que se vayan, en realidad no todos tienen que poder venir a la escuela secundaria”. ■

D.H.

PEDRO VERNENGO, ESTUDIANTE

# Participación y resolución

Pedro Vernengo cursa 3° año en el Liceo N° 9, ubicado en el barrio porteño de Belgrano. Durante 2012 presidió el Centro de Estudiantes que se sumó a las tomas iniciadas en las escuelas técnicas de la Ciudad de Buenos Aires. “Al principio los colegios bachilleres, normales y comerciales no participaron mucho porque veían al reclamo como un problema de los colegios técnicos, pero a mediados de julio supimos que el cambio curricular iba a implementarse en todas las escuelas de nivel medio y en los terciarios”, explica Vernengo.

¿En qué consistieron los reclamos?

Lo que pedíamos, principalmente, era que hubiera un debate entre la comunidad educativa y el Gobierno de la Ciudad. Pero además este cambio curricular era muy malo. Por ejemplo, a los colegios técnicos les iban a sacar Dibujo Técnico, una materia importantísima para su futuro laboral. En el caso de los bachilleres iban a implementar una orientación, cuando hoy los chicos de estas escuelas se reciben con el título de bachiller sin orienta-

ción en nada. Gracias a esta movilización, para 2013 se lograron pautar nueve jornadas en las que puede participar la comunidad educativa de todas las escuelas. El nuevo problema es que esas jornadas no van a ser resolutivas.

De las reformas efectuadas desde que estás en la escuela, o que puedas conocer de años previos, ¿qué cuestiones son positivas?

La Ley Nacional de Educación que reemplaza a la Ley Federal de Educación es, dentro de todo, bastante positiva porque dice, por ejemplo, que el 6% del PIB se tiene que invertir en educación. Pero todavía persiste la descentralización, por lo que cada provincia maneja su propia educación. Esto genera desigualdad entre provincias ricas y pobres, y que cada gobierno local pueda decidir en función de su propia postura política. En la Ciudad de Buenos Aires, por ejemplo, Mauricio Macri toma medidas para favorecer la educación privada y para que las escuelas públicas decaigan. ■

D.H.

## El hemisferio derecho

“Siempre que se nos convoca para ver qué opinamos sobre las reformas educativas, jamás se nos escucha. Nos dan una participación superficial como para decir ‘los dejamos que escriban unos papeles’ pero jamás se hace nada de lo que realmente nos interesa. Las reformas apuntan a que haya grandes conocimientos conceptuales y que todo parta desde el intelecto. Ya de por sí nuestra formación apunta a darle mayor prioridad al concepto que a la obra realizada. El sistema educativo está descuidando el hemisferio derecho: todo el tiempo está estimulando la incorporación de conocimientos duros como si no importara que los niños salgan con mayor conocimiento creativo. No siento que las reformas estén aportándonos mejores resultados. Lo que baja de la Inspección es que el chico tiene que pasar de año sepa o no sepa. Está más que claro, todo el mundo lo dice. No es algo que sólo yo esté viendo.” (Carina Zavaroni, profesora de plástica de la ESB N° 37 del Partido de San Martín y de la Escuela de Arte Antonio Berni, sede San Isidro)

## Staff

**UNIFE:**  
Universidad Pedagógica

Rector  
Adrián Cannellotto  
Vicerrector  
Daniel Malcolm

**Editorial Universitaria**

Directora editorial  
Flavia Costa  
Editor de Cuadernos de discusión  
Diego Roseberg  
Redactor  
Diego Herrera




# unipe: universidad pedagógica

Brinda formación superior a docentes de todos los niveles educativos.

Busca la excelencia académica desde una perspectiva disciplinar.

Estimula la investigación a partir de las prácticas en el aula.

Es pública, gratuita y semipresencial.

 comunidad de aprendizaje

WWW.UNIFE.EDU.AR

LA PLATA: CAMINO CENTENARIO N° 2565 ENTRE 506 Y 507 (SEDE CENTRAL) | CALLE 48 N° 845 PISOS 4° Y 5° (ADMINISTRACIÓN) | UNIFE.LAPLATA@UNIFE.EDU.AR

PILAR: SARA MAQUEDA N° 6760, DEL VISO | UNIFE.DELVISO@UNIFE.EDU.AR

ALMIRANTE BROWN: ESTEBAN ADROGUÉ N° 1224, ADROGUÉ | UNIFE.ADROGUE@UNIFE.EDU.AR